



Docencia universitaria en movimiento

Prácticas, desafíos
y horizontes pedagógicos

Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz
Compiladoras

UFLO
UNIVERSIDAD

La lectura, la escritura y la oralidad en los estudios superiores

Estela Inés Moyano

estela.moyano@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

El trabajo de lectura y escritura en los estudios universitarios es el modo en que los estudiantes de todas las disciplinas (en el marco de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias humanas) abordan el conocimiento que necesitan para el logro del perfil de graduado que se propone en cada carrera. En efecto, más allá de las explicaciones que dan los docentes a cargo de las asignaturas que deben cursar para graduarse, los estudiantes necesitan leer textos para aprender contenidos, escribir textos para producir conocimiento aplicando esos contenidos a diferentes situaciones u objetos de análisis, así como manejar recursos de oralidad para comprender explicaciones docentes o para presentar sus propias producciones.

Esto implica que todo el proceso de la formación superior, desde el ingreso hasta la graduación, requiere del desarrollo de competencias para llevar adelante prácticas sociales como la lectura, la escritura y la oralidad especializadas.

Tanto los estudiantes como los docentes que se desempeñan en el nivel superior reconocen dificultades para llevar a cabo el tipo de prácticas que nos ocupan. Numerosos trabajos realizados en diferentes países de todo el globo han hecho su aporte y reflexión sobre esta problemática, proponiendo acciones para su resolución (Basset & Macnaught, 2024; Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman et al., 2010; Blanco Fernández & Moyano, 2021; Carlino & Cordero, 2023; Dreyfus et al., 2016; Montes & Vidal Lizama, 2017; Moyano & Vidal Lizama, 2023; Navarro et al., 2021; Parodi, 2010; Thaïss et al., 2012; Rose & Martin, 2012; entre muchos otros que, por ejemplo, se encuentran en los repositorios de ALES y WAC Clearinghouse). Por otra parte, en indagaciones realizadas en el marco de la implementación de programas de lectura y escritura en universidades hemos encontrado el reconocimiento de los estudiantes del obstáculo que les generan los textos a leer, así como la identificación de este problema por parte de profesores de diversas disciplinas.

En este trabajo me interesa abordar esta cuestión desde diferentes perspectivas. En primer lugar, explicaré las razones por las que considero que la lectura, la escritura y la oralidad académicas y profesionales deben ser objeto de enseñanza en la universidad. En segundo término, propondré una reflexión acerca de una propuesta de enseñanza, que incluye un posicionamiento tanto acerca de metodologías didácticas como de distribución de responsabilidades entre agentes institucionales. En tercer lugar, me centraré en un tipo de agente, los docentes de las diferentes disciplinas, a fin de explicar, desde mi posición, el rol que, entiendo, deben asumir frente a este desafío.

1. ¿Por qué enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad?

Como he explicado en otras oportunidades (Moyano, 2024, por ejemplo), tanto Halliday como Martin y otros estudiosos en el marco de la lingüística sistémico-funcional (Coffin, 2006; Christie & Martin, 1997; Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993; Hao, 2020a; Hao & Martin, 2024; Hood, 2010; Korner et al., 2007; Martin & Veel, 1998) han mostrado que el discurso de las ciencias naturales, sociales y humanas presentan características lingüísticas muy diferentes de las del lenguaje utilizado en las comunicaciones desarrolladas en ámbitos familiares para el intercambio de significados propios del sentido común.

En primer lugar, como todo especialista en alguna disciplina reconoce, los textos tienen, por ejemplo, numerosos términos técnicos que producen en los estudiantes extrañeza. Ese léxico, entonces, necesita serles explicado para facilitar que se familiaricen con él. Para ello, se usan definiciones que dan cuenta del significado que construyen, como la que se muestra en (1), definición de “regresión”. Los términos técnicos se marcan en negrita en el ejemplo.

1. Una perturbación en un **ecosistema** provoca la pérdida de **diversidad** en la comunidad. Si un **ecosistema** que se encuentra en una etapa clímax o cercana a él es alterado por una perturbación ambiental, el resultado será la sustitución de la **comunidad** existente por otra típica de estadios más inmaduros, que se mantendrá así mientras persista el agente perturbador. Este proceso se denomina **regresión**.

Sin embargo, las dificultades no se encuentran solo en el léxico, sino que los textos disciplinares utilizan recursos gramaticales particulares, como puede observarse en (1), retomado en parte en (2) y

en (3). En efecto, uno de esos recursos consiste en que la construcción de conocimiento disciplinar se realiza en el lenguaje mediante la compactación de significados oracionales en unidades menores, particularmente en construcciones nominales, para vincularlos lógicamente entre sí en una oración simple, con recursos atípicos para construir la conexión, como verbos o sustantivos (Halliday, 1998; Hao, 2020a y b; Martin, 2020). El lenguaje cotidiano, en cambio, expande esos significados en diversas oraciones que se van encajando sucesivamente. En los ejemplos, se desempaquetan esas compactaciones, a fin de mostrar cómo se construirían en un lenguaje más cercano al cotidiano. Las compactaciones se marcan en **negrita + cursiva**; las conexiones atípicas con subrayado.

2. Una ***perturbación*** en un ***ecosistema*** provoca la ***pérdida*** de diversidad en la ***comunidad***.

Desempaquetamiento: La comunidad pierde diversidad porque un ecosistema la perturba.

3. En cambio, durante el verano (Cuadro 3), ***la inclusión de Pasto Miel*** determinó un incremento en la producción de forraje...

Desempaquetamiento: En cambio, durante el verano (Cuadro 3), la materia seca producida por el forraje aumentó porque se incluyó Pasto Miel.

Otro recurso destacable consiste en la introducción de voces ajenas en el texto propio con diversos objetivos: dar sustento a las propias afirmaciones, respaldar resultados obtenidos en una investigación, rechazar posiciones de otros y diferenciarlas de las propias. En (4), por ejemplo, se construye la voz del autor (**negrita**) en oposición a las voces de otros (**cursiva**), que se rechazan (**subrayado + negrita**) por una razón (**cursiva + negrita**).

4. Ahora bien, **dos desafíos investigativos se abren aquí. Uno de**

ellos consiste en preguntarnos por la sociogénesis de las condiciones para la materialización de esta cultura en la práctica. Una tesis recurrente otorga el poder al cuerpo de delegados, por la situación neurálgica del subte en el transporte urbano. No obstante, esta relevancia no puede explicarnos un elemento variante en el tiempo. Un análisis de la secuencia causal del proceso de privatización del Subte, cambio de composición social y cultural de la fuerza de trabajo, estrategias de distintos destacamentos políticos, crisis de la estructura sindical, cambios en el Gobierno y contexto político, deben ser analizados en sus mutuas implicaciones.

Además, el discurso científico ha desarrollado diferentes recursos para incorporar esas voces (5). Para explicar la construcción de relaciones entre diferentes posiciones en los textos científicos, entonces, no basta solo enseñar cómo se construyen las citas directas o las reformulaciones, sino que se necesita ir más allá.

5. La mayor transparencia del agua de las lagunas ubicadas en Junín debido a su menor biomasa algal, permitiría el observado desarrollo de las macrófitas **tal lo propuesto por Scheffer et al. (1993).**

Por otra parte, los estudiantes se encuentran con tipos de texto (en su denominación técnica, géneros discursivos) que difieren de los que han aprendido en otras instancias. Por un lado, enfrentan los denominados por la Escuela de Sydney “géneros elementales” (Martin, 1989; Martin & Rose, 2008), como informes de diferente tipo, explicaciones que presentan diferentes características estructurales o los distintos modos de argumentación. Esos géneros han aparecido ya durante las trayectorias estudiantiles en manuales escolares, pero, en general, los estudiantes no han tenido oportunidad de reflexionar sobre su propósito, su estructura y los usos de lenguaje que los caracterizan: en una abrumadora mayoría de casos, no se tratan estos aspectos textuales ni en las asignaturas en las que aparecen

ni en las dedicadas a la enseñanza de la lengua. Por otra parte, en los estudios superiores aparecen nuevos géneros, como los académicos (análisis de caso, monografía, ensayo) y los profesionales (plan de negocios, descripción de flujograma, informes de diferente tipo). Éstos, en muchos casos, son unidades complejas: consisten en la combinación de géneros elementales en lo que se denomina “macrogéneros” (Eggins & Martin, 2003; Martin, 1994). Para comprender los textos que instancian macrogéneros, se requiere de la identificación de propósitos locales que permiten el logro de un propósito global que va más allá de cada uno de ellos.

En suma, los textos que encuentran los estudiantes en los estudios superiores presentan una gran novedad para ellos y por eso se constituyen en un desafío. No se trata, entonces, como se escucha en diversos espacios docentes, de un problema atribuible al estudiante. No se trata de que ellos presenten un déficit en su formación, por la razón que fuere. Se trata de que nunca antes han enfrentado textos escritos por expertos en una disciplina para otros expertos, o por expertos para estudiantes que se forman como profesionales en esas áreas del conocimiento o de la práctica profesional. Esto nos lleva a proponer como alternativa a la “teoría del déficit”, ampliamente generalizada, una “teoría de la novedad”. Dicho de otra manera, proponemos el reemplazo de una explicación de dificultades basada en el déficit de los estudiantes por una explicación basada en la novedad que ofrecen los textos, en términos de estructura y uso del lenguaje.

Cabe también rechazar la idea del aprendizaje por contacto: no se trata de que los estudiantes, por el mero hecho de abordar una y otra vez la lectura de textos especializados, van a acostumbrarse a encontrar los recursos de lenguaje mencionados y a comprender el significado que ellos construyen. Por el contrario, los recursos de lenguaje que aparecen en esos textos necesitan ser explicados. Los contenidos, los conocimientos producidos en un texto, están mediados por los recursos de lenguaje, propone Vigotsky (1998). Halliday (1993), por otra parte, afirma que el conocimiento es construido por

los recursos del lenguaje y que el aprendizaje, que es un proceso de significación, lo involucra, pues es el medio prototípico para la producción de significado. Hay, además, una larga tradición filosófica que plantea esa relación, aun en diferentes corrientes (Moyano & Blanco, 2021).

Es imposible disociar el significado, que deviene en conocimiento, del lenguaje. No se trata, como suponen Carlino & Cordero (2023), de que el lenguaje sea “una forma vacía” que se asocia a un significado. En la línea teórica que sostengo, se trata de significados que se manifiestan a través del lenguaje, que se encodifican a través del lenguaje para darles existencia, en una relación indisoluble. Los humanos pensamos a través del uso del lenguaje; comunicamos a través del uso del lenguaje lo que hemos pensado. Y cuando hablo de lenguaje lo hago en referencia al lenguaje verbal esencialmente, pero también a su combinación con otros. En el discurso científico, académico y profesional, interesa su combinación con el uso de gráficos y figuras (todo tipo de imágenes, incluyendo diagramas, fotografías, mapas, etc.).

En consecuencia, es imprescindible mostrar a los estudiantes, explicarles, cómo construyen significados los recursos con los que se encuentran en los textos de especialidad. El término que usamos para ese trabajo es “deconstrucción” (Moyano, 2007; 2013; 2022). Es necesario deconstruir el discurso para mostrar de qué manera el lenguaje construye significado. Y en el discurso científico, cómo construye conocimiento a través de diferentes géneros y de los recursos típicos que se encuentran en ellos. Numerosos estudios muestran este trabajo: Martin (1999a; 2009; 2019), Hood (2010), Korner et al. (2007), por ejemplo, para textos en inglés; Acebal (en referato); Moyano (2010a; 2014; 2023a); Serpa (2021; en referato); Vidal Lizama (2020; 2024), entre otros, para textos en español.

Desde luego, esos textos llevan a cabo actividades sociales y tienen propósitos sociales, tal como lo propone Martin (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008) en sus definiciones de género discursivo. Por

lo tanto, en la academia y en los espacios laborales, los textos son, en la mayoría de las ocasiones, constitutivos de una actividad social (Martin, 1992), es decir, llevan a cabo la actividad por sí solos. En ese sentido, es relevante identificar la estructura del género que instancian los textos y explicar de qué manera esa estructura permite identificar las etapas, los pasos necesarios para lograr el propósito social perseguido. Esto, lejos de concentrarse exclusivamente en una actividad material (como la práctica de la investigación, la elaboración de un proyecto o de un plan, etc.), implica también la deconstrucción del texto para mostrar cómo esa actividad es llevada a cabo a través del uso del lenguaje. Son dos abordajes diferentes, aunque complementarios y necesarios ambos.

Muchas veces los docentes se preocupan porque los estudiantes no dedican tiempo a la lectura en el marco de las asignaturas que dictan. La explicación más probable para este fenómeno es que los estudiantes necesitan de esa deconstrucción. Necesitan de una lectura conjunta con los docentes (al menos de un texto en cada asignatura y en ocasiones reiteradas a lo largo de la carrera). Esta tarea implica, entonces, no solo explicar el contenido de los textos y la práctica social que realizan, sino cómo ese contenido es producido por recursos de lenguaje y cómo esa práctica se manifiesta en la estructura textual y en ciertas opciones lingüísticas características.

Si se explica el contenido, es posible que se resuelva una instancia particular, el caso puntual de un texto. Si se explica cómo se usa el lenguaje para construir ese contenido, se ofrecen herramientas para la lectura de otros textos y para la apropiación de opciones lingüísticas para producir por escrito textos propios. Asimismo, se ofrecen recursos para comprender y producir textos orales de contenido especializado, dado que presentan las mismas características. No se trata de oralidad de tipo familiar sino de la oralidad formal y académica, que utiliza el tipo de lenguaje que también se usa en los textos disciplinares escritos.

Si se explica solo la actividad académica o profesional que se espera

que el estudiante lleve a cabo, se resuelve una parte de la enseñanza. Si se espera que los estudiantes construyan esa práctica mediante textos (tarea imprescindible, porque las actividades académicas y profesionales están ligadas al uso del lenguaje), es necesario explicar cómo se construyen los textos que instancian géneros que constituyen esas actividades.

En suma, es necesario enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad porque los estudiantes enfrentan una novedad en relación con los textos que tienen que abordar. Esos textos son constitutivos de actividades sociales especializadas y ponen en juego una serie de recursos lingüísticos diferentes de los que han enfrentado hasta el momento: son recursos característicos de los textos que construyen conocimiento científico y exigen un abordaje explícito para su enseñanza.

2. ¿Cómo enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad?

En el marco de diferentes líneas de abordaje de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior, se han diseñado talleres ubicados en el primer año de las carreras, centros de escritura, programas a lo largo de las diferentes carreras en una institución, propuestas en los que los docentes disciplinares se hacen cargo de la enseñanza de estas prácticas en sus propias asignaturas. Todas estas estrategias tienen diferentes propósitos, entienden la necesidad de los estudiantes de diferente manera, intentan resolver el problema con diferentes metodologías, se basan en diferentes marcos teóricos.

No me propongo en este escrito discutir las ventajas y las desventajas que pueden asignarse a cada caso, sino centrarme solo en una propuesta que he desarrollado a lo largo de muchos años (Moyano, 2017; 2025). Esta propuesta se ha mantenido relativamente estable,

aunque ha recibido algunas modificaciones debidas, por un lado, a la implementación en diferentes instituciones; pero por otro, a ajustes en mi manera de considerar, a partir de la acumulación de experiencia, un programa institucional a lo largo de las carreras y a través del currículum.

En primer lugar, la propuesta que definiendo tiene que estar centrada en el lenguaje, y particularmente, en la enseñanza de géneros discursivos. Las razones para esta opción fueron expuestas en el apartado anterior. En los diferentes programas que se implementaron siguiendo este diseño (Moyano, 2010b; 2017; 2018; 2023b) se han obtenido resultados muy auspiciosos, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia (*Figuras 1 y 2*). Es notable cómo, con el tiempo de implementación, las primeras versiones de los textos de los estudiantes han mejorado a partir del trabajo de deconstrucción (*Figura 2*), probablemente por el aumento en la experticia del docente de lenguaje.

Figura 1

Resultados obtenidos en Psicología del Desarrollo (1er cuatrimestre 2024. Docente de Lenguaje: Prof. Florencia Calermo)

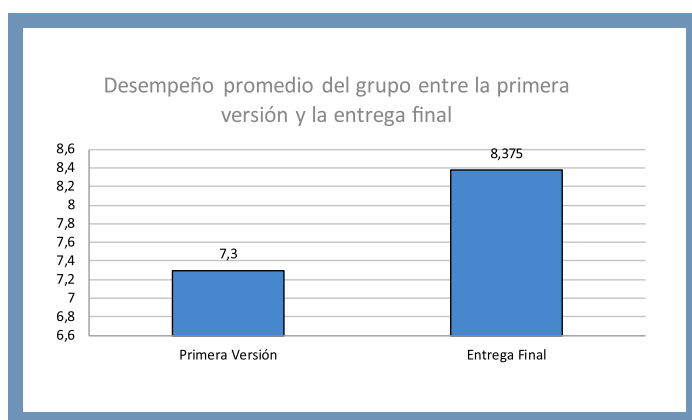
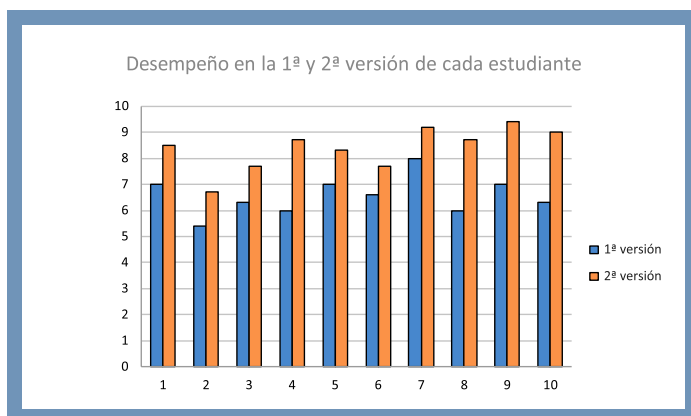


Figura 2

Resultados obtenidos en Metodología e Historia de la Matemática (1er cuatrimestre 2024. Docente de Lenguaje: Mg. Lorena Bassa Figueredo).



Se ha observado también, a partir de las diferencias halladas entre primeras versiones y versiones editadas, cómo los estudiantes progresan notablemente en la construcción de conocimiento disciplinar al apropiarse de los recursos de lenguaje adecuados y de la estructuración de los textos de acuerdo con el género que instancian (Moyano & Blanco, 2021). Asimismo, en dos trabajos que están en diferentes momentos antes de su publicación, y que surgen de investigaciones de campo, se ofrecen también apreciaciones positivas de los docentes disciplinares de dos instituciones en relación con la evolución de los estudiantes a partir de la enseñanza de lectura, escritura y oralidad realizada de manera compartida en sus asignaturas. Finalmente, esos mismos trabajos dan cuenta de evaluaciones favorables de los estudiantes en relación con todo el proceso. Siempre hay espacio para la mejora, y es importante que ello ocurra, pero el hecho es que los resultados son muy buenos desde el inicio de las implementaciones.

En segundo lugar, resulta importante destacar la necesidad de proponer espacios de trabajo conjunto entre profesores de lenguaje y docentes disciplinares. Este trabajo permite localizar en todos los cuatrimestres de una carrera, o al menos en una experiencia por año de cursada, un trabajo profundo sobre un género específico, propuesto por el docente disciplinar para enseñar los contenidos y evaluar los aprendizajes en su asignatura. Este trabajo conjunto asegura, por un lado, la reflexión sobre la estructura de un género y los recursos de lenguaje que lo caracterizan y que pueden también encontrarse, en una configuración diferente, en otros géneros; por otro lado, una profundización y una elaboración de los contenidos puestos en juego. Como ya hemos señalado, esto ofrece a los estudiantes herramientas muy necesarias para el desarrollo de competencias para las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas y profesionales, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de contenido en una asignatura dada. A lo largo de una carrera, permitirá lograr el perfil de graduado esperado.

La relación entre un docente especializado en lenguaje y uno especializado en la disciplina puesta en juego en una asignatura se realiza dentro y fuera del aula. La interacción fuera del aula tiene lugar en el proceso de negociación, donde ambos tipos de profesores aportan sus conocimientos específicos y colaboran entre sí para la propuesta del trabajo a los estudiantes, cada uno desde su especialidad y desde el rol que les compete. La negociación implica una serie de acuerdos imprescindibles, que, pese a haber sido descriptos, es posible que incluyan aspectos no considerados en esa descripción inicial (Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016). El trabajo conjunto dentro del aula requiere de roles diferenciados, en los que los docentes contribuyan al proceso según su especialidad pero en unidad, dando cuenta de todo el trabajo de negociación. Diversas experiencias en los programas ya instalados permiten observar el valor de esta modalidad, tanto en sus resultados como en las decisiones compartidas (Bassa

Figueredo & Retamal Hoffman, 2023; Blanco & Moyano, 2023; Serpa, 2021, entre muchas otras experiencias).

En el marco de la negociación, existe la necesidad de concientización de los docentes disciplinares, ya que, en general y en un primer momento, la mayoría de ellos no identifica la necesidad de enseñar lectura y escritura en el nivel superior y, mucho menos aún, en el marco de sus asignaturas (Moyano, 2009). Particularmente, y sobre todo en materias de tipo práctico más que teórico, o en asignaturas correspondientes a ciencias exactas, muchos (aunque no todos) no identifican la necesidad de la enseñanza del trabajo con textos. Cabe señalar que, en estos casos, la producción textual permite una reflexión sobre “lo que se hace” en la práctica. Ofrece la posibilidad de proyectar, describir, analizar y explicar la actividad que se lleva a cabo, así como argumentar sobre las decisiones que se toman a lo largo de la tarea. De esta manera, la comprensión de la actividad práctica es mayor y se vincula con elementos teóricos vistos en ésta o en otras asignaturas de la carrera. Por otra parte, la mayoría de los docentes adscribe a la teoría del déficit y necesita ser persuadido de la teoría de la novedad. Poco a poco, estas concepciones se van modificando en el trabajo conjunto.

En tercer lugar, la implementación de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad a lo largo de las carreras que se dictan en una institución y orientada a todos los estudiantes resulta de suma importancia. La enseñanza de estas prácticas en relación con textos académicos y profesionales no da efectos inmediatos, más allá de los resultados que se obtienen en la escritura de un texto en una asignatura específica. Es por esa razón que entendemos que no basta con un curso inicial, un centro de escritura o la enseñanza en una materia aislada. La oportunidad de trabajar géneros se limitaría a tres o cuatro a lo sumo en un taller inicial, a uno en ocasiones puntuales en un centro de escritura, al igual que en el caso de aplicación a cargo de los docentes de una asignatura. En un programa institucional es importante repetir con diversos géneros y en todas las instancias

posibles una propuesta didáctica sistemática (por caso, Leer y Escribir para Conocer [LEC], descrita en Moyano, 2007; 2013; 2022; 2023a). Esto permite que los estudiantes adopten un modo de trabajo para el abordaje de géneros discursivos, que puedan aplicar de manera autónoma luego de haberlo aprendido gracias a su utilización en repetidas oportunidades. Esto puede hacerse solo si se seleccionan diferentes asignaturas a lo largo de la carrera, desde el primero al último año, en las que se dedique tiempo a la lectura y a la producción textual según la propuesta que vengo desarrollando aquí. Deconstruir diferentes géneros discursivos a lo largo de la carrera, revisando su estructura y los recursos lingüísticos propios del tipo de discurso, resulta productivo en términos de aprendizaje, sobre todo si se piensa la estrategia desde la heteronomía o actividad conjunta hacia la autonomía o actividad independiente.

Finalmente, considero que toda una institución debe estar comprometida con esta tarea: desde las máximas autoridades hasta la totalidad de los docentes. Entiendo, como he propuesto en otras oportunidades, que se necesita conformar un equipo de profesores de lenguaje con una orientación teórica específica que entienda el lenguaje como recurso para la construcción de significado y que se especialice en el abordaje de textos académicos y profesionales y en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad a partir de géneros discursivos. También, que ese equipo tiene que distribuirse para trabajar conjuntamente con los docentes disciplinares de asignaturas específicas a cada carrera a lo largo de los cuatrimestres que contemple su diseño. Pero también creo que existe la necesidad de formación de los docentes disciplinares para capacitarlos de manera que puedan ellos mismos ocuparse de la enseñanza de las prácticas que discutimos aquí, tanto acompañados por docentes del equipo especializado en lenguaje como de manera independiente. Desde luego que no se trata de formarlos como lingüistas, pero sí de darles a conocer aspectos centrales que hacen al objetivo planteado. En el próximo apartado desarrollaré este punto.

3. ¿Cuál es el rol de un docente disciplinar en programas de lectura, escritura y oralidad en la universidad?

De la propuesta sintetizada en el apartado anterior, me interesa especialmente profundizar brevemente acerca del rol que el docente disciplinar tiene en un programa de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior de educación. Es de destacar, en primer lugar, que no estoy pensando en iniciativas individuales sino en una acción institucional que se proponga contribuir a la formación de los estudiantes en este sentido como contribución a su trayectoria desde el inicio de los estudios hasta su graduación.

Como señalé antes, el programa que estoy proponiendo incluye dos tipos de tarea para el profesor disciplinar. El primer tipo consiste en el trabajo conjunto con profesores especialistas en lenguaje, que se efectiviza en una asignatura por cuatrimestre por carrera, a las que llamaremos “asignaturas asociadas al programa”. El segundo se trata del trabajo relativamente independiente del docente disciplinar en el aula, como complemento de lo que se realiza en las asignaturas asociadas al programa.

Para que los docentes disciplinares estén en condiciones de llevar a cabo este trabajo, necesitan una formación adicional. Esto se debe a que su especialidad está centrada en su disciplina y no en estudios del lenguaje ni en una pedagogía orientada a la lectura, la escritura y la oralidad. No me refiero a esto como un déficit, como interpretan Cordero & Carlino (2023) a partir de mis escritos, sino como una especialización en otra área del conocimiento y la práctica. Si bien muchos docentes son investigadores, y por lo tanto manejan géneros discursivos académicos, otros se dedican a la profesión, y por lo tanto conocen los géneros discursivos que se requieren en el desempeño de su actividad, pero no tienen, en su mayoría, reflexión sobre usos del lenguaje que se corresponden con el discurso especializado, dado que queda fuera de su formación profesional. Por otro lado, tampoco la tienen sobre una didáctica efectiva para la enseñanza de

la lectura, la escritura y la oralidad. Esto ha sido manifestado en comunicaciones personales por numerosos docentes con los que me he vinculado a lo largo de varias décadas (Moyano, 2025). Asimismo, ha sido relevado en la práctica de la implementación de programas, como se ha mostrado en la selección de unos pocos casos en Moyano (2009). Finalmente, como señalé antes, muchos docentes atribuyen las dificultades encontradas por los estudiantes para leer y producir textos escritos y orales en el marco disciplinar a fallas en su formación anterior, sin reconocer la novedad con la que los estudiantes se encuentran. Este último aspecto en su conceptualización evidencia que han naturalizado el tipo de discurso y los géneros discursivos con los que están habituados a trabajar. Es cierto que existen docentes preocupados por enseñar lectura y escritura. Es cierto también que muchos de ellos se ocupan de hacerlo. En esos casos, enriquecer esa práctica de enseñanza e integrarla a la de toda la institución unificando el enfoque puede ser un buen aporte para los estudiantes.

Una manera de obtener esa formación necesaria es a través de la negociación entre pares, en el trabajo conjunto. Sin embargo, en la mayoría de las experiencias se observa que es necesario un nivel de explicitación mayor de todo lo que implica la contribución de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, que como consecuencia contribuye a su permanencia en la institución hasta su graduación.

Asimismo, pero de modo más acentuado, se requiere que los docentes disciplinares que vayan a realizar estas prácticas de enseñanza en su asignatura sin el apoyo de un docente especializado en lenguaje tengan la oportunidad de reflexionar acerca de las cuestiones relevantes que hacen a este tipo de trabajo. Es necesario también que obtengan formación explícita acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de estas prácticas en consonancia con lo que se realiza en el marco de todo el programa.

Con esa finalidad, se propone el dictado de instancias formativas

al interior de la institución que incluyan los siguientes puntos: a) la justificación de la enseñanza de prácticas letradas en el nivel superior de educación, considerando por un lado la novedad que encuentran los estudiantes en relación con los textos disciplinares y, por otro, la relación entre lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento; b) la propuesta global del programa institucional en el que se insertan y el impacto que se puede generar mediante su aplicación; c) la propuesta didáctica que se implementa en el programa para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas así como los resultados que genera (en el caso de un programa con el modelo que propongo se trata de LEC); d) conceptos teóricos esenciales, como el de género discursivo y la descripción de algunos recursos lingüísticos clave; y e) acciones sugeridas a los docentes disciplinares para concretar la enseñanza de la lectura o la producción de un texto como trabajo práctico en su asignatura, atendiendo a los conceptos teóricos propios de su materia y a las características del género discursivo que propongan en la consigna y de los recursos de lenguaje que lo caracterizan.

¿Qué se espera, entonces, de los docentes disciplinares? Que, a partir de la comprensión de la iniciativa, su fundamentación y sus principios teóricos básicos, estén preparados para acompañar mejor el proceso de trabajo conjunto con docentes de lenguaje y puedan realizar acciones independientes en sus asignaturas cuando no tienen ese acompañamiento. En cuanto al trabajo independiente, estoy pensando en al menos un trabajo de lectura conjunta en el cuatrimestre y un trabajo de escritura o producción oral en el mismo período. Para facilitar el trabajo independiente de los docentes disciplinares, se debe ofrecer desde el equipo del programa, además de la formación, un acompañamiento desde fuera del aula o un espacio de consultas para orientarlos.

Cursos del tipo propuesto se han venido desarrollando en diversas instituciones con un grado de recepción muy interesante. En cuanto

al acompañamiento a los docentes disciplinares que no trabajan asociados en el aula a docentes del lenguaje, hay un trabajo incipiente que se lleva a cabo en uno de los programas implementados en Argentina (Moyano, 2023b). Asimismo, se pueden mencionar experiencias en Chile (Leiva, 2024; Vidal Lizama & Leiva, en referato) y en Colombia (Álvarez Uribe, Benítez Velázquez & Rosado Mendinueta, 2018), ambas basadas en el mismo marco teórico que propongo. En el marco de la enseñanza en inglés, interesa mencionar la experiencia reportada por Macnaught et al. (2022), que parte del acompañamiento al interior del aula hasta el trabajo independiente del docente disciplinar.

Reflexiones finales

La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas deben ser emprendimientos institucionales orientados a contribuir a la construcción de conocimiento disciplinar de parte de los estudiantes y a su formación en prácticas académicas y profesionales llevadas a cabo a través del lenguaje. Estos emprendimientos, formalizados como programas a lo largo de la carrera y a través del currículum, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en sus trayectos de formación hasta llegar a una graduación que les permita obtener el perfil propuesto por el diseño de la carrera que hayan elegido y deban involucrar a toda la institución y sus actores. Esta tarea permite que los estudiantes aprendan a producir textos como instancias de algunos géneros académicos y profesionales y que se apropien de un procedimiento para abordar de manera independiente nuevos géneros en el futuro.

Referencias

- Acebal, M. (en referato). De la práctica observada a la observación de la práctica: descripción del género Registro de observación de la enseñanza de actividades físicas. *Revista Signos*.
- Álvarez Uribe, S., Benítez Velasquez, T., & Rosado Mendinueta, N. (2018). Español Académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12 (24), 32-55. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/38>
- Bassett, M., & Macnaught, L. (2024). Embedded approaches to academic literacy development: a systematic review of empirical research about impact. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2354280>
- Bassa Figueredo, L., & Retamal Hoffman, A. (2023). Sobre el proceso del trabajo como construcción discursiva. El Trabajo Final como instancia de integración de conocimientos: Diagnóstico y Plan Comunicacional. En A. Retamal Hoffman & S. Errecalde, S. (Eds.), *Procesos en (De)Construcción. Ideas para trabajar junto a las organizaciones* (pp. 147-175). Universidad Nacional de Guillermo Brown.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. Routledge.

- Blanco Fernández, J., & Moyano, E. I. (2021) Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la lingüística sistémico-funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *Revista DELTA*, 37(3), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202152956>
- Blanco, N., & Moyano, E. I. (2023). Enseñanza proyectual como introducción a la formación científico-tecnológica. En N. H. Blanco y G. Kneeteman, G. (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: apuntes para el debate*. Universidad Nacional Guillermo Brown.
- Carlino, P., & Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: Enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35-64. <https://www.academica.org/paula.carlino/306.pdf>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. The SLATE Project. Palgrave Mcmillan.
- Eggins, S., & Martin, J.R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116. <https://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations. Regrammaticising

- experience as technical knowledge. En J. R. Martin & R. Veal. *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185–235). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science* (Vol. 5). En J. Webster (Ed.), *The collected Works of M. A. K. Halliday*. Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Hao, J. (2020a). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.
- Hao, J. (2020b). Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective. *Functions of Language*, 27(2), 143–173. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/fol.16055.hao>
- Hao, J., & Martin, J. R. (Eds.). (2024). *The Discourse of History: A Systemic Functional Linguistic Perspective*. Cambridge University Press.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Korner, H., McInnes, D., & Rose, D. (2007). *Science literacy*. NSW AMES.
- Leiva, N. (2024). Enseñanza de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas: principios de lingüística pedagógica en el Proyecto Ciencia 2030. En R. Esteves, R. C. Lassalvia, & M. Tulio. XVIII Congreso ALSFAL. *Linguística sistêmico-funcional na America Latina: Novos caminhos para o diálogo, entendimento e reconexão* (pp. 205–215). Capes.

- Macnaught, L., Bassett, M., van der Ham, V., Milne, J., & Jenkin, C. (2022). Sustainable embedded academic literacy development: the gradual handover of literacy teaching. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2048369>
- Martin, J. R. (1989) *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Martin, J. R. (1994). Modelling big texts: a systemic functional approach to multi-genericity. *Network*, 21, 29-52. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/langct.20003.mar?TRACK=RSS>
- Martin, J. R. (1999). Grace: the logogenesis of freedom. *Discourse Studies*, 1(1), 29-56. <https://doi.org/10.1177/1461445699001001003>
- Martin, J. R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text-type and Texture* (pp. 252-284). Equinox.
- Martin, J. R. (2019). Discourse semantics. En G. Thompson, W. Boucher, L. Fontaine & J. Y. Liang (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2020). Metaphors we feel by: stratal tension, *Journal of World Languages*, 6 (1-2), 8-26. https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1080/21698252.2020.1720158/html?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.

Martin, J. R., & Veel, R. (Eds.). (1998). *Reading Science*. Routledge.

Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>

Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSE. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Moyano, E. I. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 449-464). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Moyano, E. I. (2010a). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, 4(2), 294-331. <https://revistes.ua.es/dissoc/article/view/29370>

Moyano, E. I. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Moyano, E. I. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. I. Moyano (Coord). *Aprender ciencias y humanidades:*

una cuestión de lectura y escritura. *Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-155). UNGS.

Moyano, E. I. (2014). La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL (2014), 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>

Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro*, 69(3), 157-172. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157>

Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/51717>

Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista DELTA*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>

Moyano, E. I., & Blanco, N. H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum* 24(3), 95-116. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41653>

Moyano, E. I. (2022). 'Appliability' of SFL in two academic contexts in Argentina: developing teaching academic genres in Spanish. En Caldwell, D., Knox, J., & Martin J. R. (Eds.) *Developing Theory:*

A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics (pp. 197-210). Bloomsbury.

Moyano, E. I. (2023a). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M. S. Herrera Martínez & M. E. Flores Treviño (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.

Moyano, E. I. (2023b). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En M. Kelly, H. Falconer, C. González, & J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). WAC Clearinghouse.

Moyano, E. I., & Vidal Lizama, M. (2023). Introducción. El campo de la enseñanza de la escritura en América Latina: Trayectorias y futuras direcciones. En E. I. Moyano & M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. 3-21). WAC Clearinghouse.

Moyano, E. I. (2024). La construcción de un marco teórico para una política necesaria: Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad académicas en el nivel superior. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 21(16), 43-65. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/47636/47998>

Moyano, E. I. (2025). Génesis, implementación y desarrollo de programas de escritura en Argentina. En F. Castagno & D. Waigandt (Eds.). *Hacia universidades multiletradas. Pensar y hacer en red*. ANARCHIVO y EDUNER.

- Navarro, F., Lopes Cristovao, V. L., & Bagio Furtuoso, V. (Eds.). (2021). *Letramentos Acadêmico-Ciêntificos no Ensino Superior: um olhar latino-americano*. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1). <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p10>
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero Descripción de Flujograma. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 77-96. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>
- Serpa, C. (en referato). ¿Historia o Respuesta? Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional al debate en torno a la “narración de hechos” en la contestación a la demanda. *Forma y Función*.
- Thaiss, Ch., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Vidal Lizama, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias sociales: el caso de Sociología. *Revista DELTA*, 36(4), 1-26. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360405>
- Vidal Lizama, M. (2024). History in Arts: Exploring the Past to Cultivate Students' Gaze. En J. Hao & J. R. Martin (Eds.), *Historical*

discourse in English, Spanish and Chinese: a systemic functional linguistic perspective. Cambridge University Press.

Vidal Lizama, M., & Leiva, N. (en referato). Integración de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas: una perspectiva sistémico-funcional. *Revista DELTA*.

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.